

INTORNO ALLA PERIFRASI PROGRESSIVA NELLE GRAMMATICHE D'ITALIANO PER STRANIERI: ANALISI DELL'APPARATO ESERCITATIVO E PROPOSTE GLOTTODIDATTICHE BASATE SULLA *PROCESSING* *INSTRUCTION*

*Michele Daloiso*¹

1. INTRODUZIONE

Le grammatiche pedagogiche sono strumenti oramai molto diffusi per l'apprendimento della L2, che vengono utilizzati sia come compendi ai manuali di lingua sia come materiali per lo studio individuale autonomo. La finalità ultima di una grammatica pedagogica consiste nel facilitare l'apprendimento della L2 (Ciliberti, 2013), e a tal fine vengono operate scelte a più livelli: dall'impianto didattico generale alla selezione dei contenuti, dalle scelte linguistiche finalizzate alla chiarezza espositiva all'elaborazione di un apparato esercitativo ecc. Questo tipo di testi in genere non mira all'eshaustività descrittiva, privilegiando piuttosto la funzionalità rispetto ai bisogni e ai livelli linguistici dei destinatari a cui si rivolgono.

Le grammatiche d'italiano per stranieri non si sottraggono a queste caratteristiche, soprattutto quelle più recenti, che tendono ad organizzare i contenuti linguistici sulla base di una progressione consolidata che richiama esplicitamente i livelli del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (QCER). Gli argomenti vengono affrontati secondo uno schema ricorrente, che si compone di una sezione di spiegazione teorica di una data costruzione grammaticale, accompagnata da esempi di enunciati o brevi testi, e un apparato di esercizi di fissazione, consolidamento e reimpiego della costruzione-target.

Dal punto di vista della Linguistica Educativa², le grammatiche pedagogiche, pur essendo strumenti essenzialmente operativi, dovrebbero tenere conto degli avanzamenti della ricerca scientifica; in particolare, le spiegazioni offerte nelle sezioni teoriche, per quanto finalizzate alla pratica didattica, dovrebbero ispirarsi il più possibile agli studi condotti nell'ambito della Linguistica teorica, mentre l'apparato esercitativo dovrebbe basarsi su modelli di apprendimento linguistico accreditati in campo psicolinguistico.

¹ Università degli Studi di Parma.

² In questo lavoro, rifacendoci in modo esplicito alla tradizione di ricerca internazionale, utilizzeremo il termine "Linguistica Educativa" per riferirci all'area d'indagine che si occupa dell'interazione tra linguaggio ed educazione formale, descrivendo ed analizzando l'educazione linguistica in tutti i suoi aspetti (Spolsky, 1978). Utilizzeremo l'aggettivo "edulinguistico" per riferirci a questioni connesse ai temi e alle prospettive di ricerca della Linguistica Educativa. Infine, utilizzeremo il termine "Glottodidattica" (e il suo aggettivo) con un significato più ristretto, ossia quando ci riferiremo nello specifico alla ricerca sugli orientamenti teorico-metodologici per l'insegnamento linguistico, che sono uno dei vari aspetti di cui si occupa la Linguistica Educativa.

In un nostro studio recente (Daloiso, 2018) avevamo preso in esame un campione di grammatiche d'italiano per stranieri, analizzando le modalità con cui veniva spiegata la perifrasi progressiva, una costruzione specifica scelta a titolo esemplificativo. L'analisi aveva rivelato una serie di limitazioni teorico-concettuali alla base delle spiegazioni didattiche contenute nelle grammatiche, e alla luce di questi risultati avevamo avanzato alcune proposte glottodidattiche per una spiegazione della perifrasi progressiva ispirata ai principi della Grammatica Cognitiva. Seppur limitato ad una costruzione molto specifica, lo studio ha evidenziato l'opportunità di approfondire il contributo effettivo che gli studi nell'ambito della Linguistica, ed in particolare alcuni orientamenti più recenti, possono offrire alla realizzazione di grammatiche pedagogiche più precise ed efficaci sul piano descrittivo.

In questo contributo, mantenendo come *focus* la perifrasi progressiva, sposteremo l'attenzione sull'apparato esercitativo proposto nello stesso campione di grammatiche che abbiamo analizzato alla luce della *Processing Instruction*, una proposta di *focus* sulla forma basata su alcuni assunti della ricerca psicolinguistica sul *processing*. Dopo un breve inquadramento teorico sul ruolo della riflessione grammaticale nell'apprendimento linguistico (cfr. paragrafo 2), analizzeremo alla luce dei principi della *Processing Instruction* le modalità con cui la perifrasi progressiva viene affrontata nelle grammatiche prese in esame. Per quanto concerne la parte di spiegazione teorica, sintetizzeremo alcuni risultati-chiave emersi nello studio precedente rielaborati in questa sede alla luce degli assunti della *Processing Instruction* (cfr. paragrafo 3). Proseguiremo poi la discussione analizzando le tipologie di esercizi presenti nelle grammatiche per valutare i tipi di operazioni linguistiche e cognitive tipicamente attivati (cfr. paragrafo 4). Sulla scorta dei risultati dell'analisi, passeremo poi a sviluppare alcune possibili indicazioni per la costruzione di tecniche didattiche per esercitare la perifrasi progressiva più conformi allo sfondo teorico della *Processing Instruction* (cfr. paragrafo 5).

Nel concludere questa sezione introduttiva, ci pare opportuna una precisazione. Nell'ambito di vari progetti di formazione e ricerca-azione che abbiamo condotto in contesto educativo è emersa spesso l'insoddisfazione di molti docenti di lingua nei confronti delle grammatiche pedagogiche attualmente disponibili nel panorama editoriale; le critiche avanzate a questi testi riguardano però soprattutto la ripetitività degli esercizi proposti per l'applicazione, che li rende poco motivanti per gli apprendenti, mentre spesso non viene focalizzata sufficientemente l'attenzione sulla loro inefficacia sul piano psicolinguistico. Pur riconoscendo il ruolo indiscusso della motivazione nell'apprendimento linguistico, in questo contributo sposteremo l'attenzione sulle operazioni cognitive attivate dagli esercizi proposti nelle grammatiche prese in esame, evidenziando le ragioni psicolinguistiche della loro inadeguatezza. In questo senso, riteniamo che i risultati del nostro studio e le conseguenti proposte metodologiche offrano un contributo ulteriore alla ricerca sulla didattica della grammatica nell'ambito della Linguistica Educativa.

2. FOCUS SULLA FORMA E RIFLESSIONE GRAMMATICALE: UN INQUADRAMENTO TEORICO

Nell'ambito del dibattito sugli approcci all'insegnamento delle lingue seconde (L2)³, si è assistito ad un progressivo spostamento del *focus* didattico dalle forme linguistiche, intese come “regole” della lingua presentate in chiave prescrittiva, agli usi e alle funzioni comunicative. Esempi emblematici del *focus* sulle forme erano l'approccio grammatico-traduttivo e per molti versi anche quello strutturalistico, mentre il culmine dello spostamento verso il *focus* sugli usi linguistici si è avuto con l'approccio comunicativo, che ha dominato la scena a partire dagli anni Settanta ed ha raggiunto una delle sue formalizzazioni più complete nell'impostazione nozionale-funzionale dei Livelli Soglia elaborati nell'ambito del Progetto Lingue Moderne.

Come ricorda G. Porcelli (1994) con la fortunata metafora del pendolo, questo spostamento concettuale dalle forme agli usi nella pratica glottodidattica non è stato per nulla lineare; si sono, infatti, alternate proposte di approcci e metodi orientati talvolta più alla forma e in altri casi più agli usi. L'immagine del pendolo riesce a catturare visivamente le oscillazioni degli approcci tra i due estremi del *continuum* forma-uso, ma diventa fuorviante nel momento in cui la s'interpreta come metafora di orientamento, che colloca davanti gli approcci più comunicativisti e dietro quelli più formalisti, avvallando un'idea per cui il progresso glottodidattico sarebbe dato dall'avvicinamento all'estremo funzionalista del *continuum* forma-uso e, conseguentemente, dall'allontanamento rispetto al *focus* sulla forma.

La questione del ruolo e del peso che può avere la riflessione grammaticale esplicita nello sviluppo della competenza comunicativa costituisce ancora oggi uno dei cardini del dibattito scientifico all'interno della Linguistica Educativa. Negli ultimi vent'anni, infatti, si è assistito ad una progressiva rivalutazione della riflessione linguistica esplicita in contesto di apprendimento guidato, grazie soprattutto agli studi nell'ambito del cosiddetto *Focus sulla Forma*, un orientamento di matrice comunicativista che propone di dirigere l'attenzione degli apprendenti di un'altra lingua verso gli elementi linguistici nel contesto della comunicazione (Long, 1991). Dal punto di vista empirico, sono emerse evidenze sugli effetti positivi del *Focus sulla Forma* a livello sia di accuratezza nell'uso delle costruzioni linguistiche sia dei tempi di apprendimento (per una sintesi, cfr. Ellis, 2002; Cadierno, 2010); questi studi sembrano, dunque, avvallare l'ipotesi che l'attenzione alla forma sia una condizione necessaria per lo sviluppo dell'interlingua (Schmidt, 1990). Da questo punto di vista, si sta superando la rigida dicotomia concettuale tra “acquisizione” ed “apprendimento” introdotta da Krashen (1981), che conduceva all'ipotesi secondo cui nessun apprendimento può trasformarsi in acquisizione, condannando perciò qualsiasi forma di riflessione cosciente sulla lingua.

Il *Focus sulla Forma* non costituisce un ritorno all'istruzione grammaticale tradizionale (che Long denominava *focus sulle forme*), bensì un modo nuovo di concepire la riflessione linguistica come momento di osservazione della forma delle costruzioni all'interno di un impianto didattico generale orientato al loro uso. Dal punto di vista teorico, gli studi sulla riflessione grammaticale esplicita si sono incrociati con altri due filoni di ricerca relativamente recenti. Il primo riguarda la Linguistica Cognitiva, che negli ultimi anni ha

³ In questo contributo, per ragioni stilistiche, utilizzeremo l'acronimo L2 per riferirci a tutte le situazioni in cui la lingua oggetto di apprendimento non costituisce la lingua materna dello studente; il termine L2 sarà dunque da intendersi come iperonimo di lingua seconda, straniera, etnica o di contatto.

sviluppato svariate applicazioni sperimentali di *Focus sulla Forma* (cfr. De Knop e De Rycker, 2008; De Knop e Gilquin, 2016; Niemeier, 2017) partendo da una prospettiva teorica che si propone di spiegare agli apprendenti il significato concettuale delle costruzioni a partire da più generali fenomeni della cognizione e dell'esperienza umana. La Linguistica Cognitiva, rifiutando l'ipotesi dell'arbitrarietà del linguaggio, non opera una scissione tra forme e usi, ma ritiene piuttosto che ogni costruzione grammaticale sia un appaiamento inscindibile di forma e significato, e che ogni elemento contribuisca al significato complessivo della costruzione stessa. La Linguistica Cognitiva sta dunque contribuendo allo sviluppo di una particolare concezione del *Focus sulla Forma* che va oltre la descrizione delle strutture della lingua e del loro uso e cerca di coglierne il significato concettuale, più schematico, che le caratterizza. Secondo questa prospettiva, il significato di una costruzione emerge certamente dal suo uso, ma non coincide con esso; in questo senso, le grammatiche pedagogiche appaiono spesso inadeguate sul piano descrittivo in quanto non colgono il significato concettuale delle costruzioni, ma si limitano a presentarne gli usi.

Ad arricchire gli studi sul *Focus sulla Forma* ha contribuito anche il filone di ricerca sull'*input processing*, che ha avuto un forte impulso a partire dal modello di apprendimento della L2 elaborato da VanPatten (1993), a cui sono seguite varie applicazioni sperimentali (per una sintesi: Rastelli, 2013). Il modello di VanPatten propone una visione dello sviluppo dell'interlingua come risultato di una catena di processi cognitivo-linguistici. In tutti i contesti di apprendimento della L2, ma in particolare nelle situazioni d'immersione, l'apprendente entra in contatto con una grande quantità di costruzioni linguistiche (*input*), ma riesce a notare solo una parte di queste, definite *intake*; affinché l'*intake* possa entrare a far parte dell'interlingua individuale è tuttavia necessario che l'apprendente focalizzi l'attenzione in modo specifico sulla costruzione-target. A quel punto, egli può iniziare a ristrutturare le proprie conoscenze pregresse mettendole in relazione con la nuova costruzione. Il fatto che una costruzione entri nel sistema interlinguistico dell'apprendente non significa comunque che egli la produrrà in tutti i contesti; affinché ciò avvenga devono realizzarsi alcune condizioni, tra cui la progressiva automatizzazione della costruzione e il suo uso via via più autonomo in contesti comunicativi diversi.

Pur trattandosi di un modello a stadi, che presuppone una progressione lineare nell'acquisizione delle costruzioni e non tiene perciò conto dei continui processi di decostruzione e ricostruzione dell'interlingua, la proposta teorica di VanPatten ha rappresentato un importante punto di riferimento per l'elaborazione di tecniche glottodidattiche basate sul *processing*, quali l'inondazione (ossia fornire un *input* sovrabbondante che contiene molteplici esempi della costruzione-target), alcuni tipi di *task* costruiti in modo tale da stimolare la consapevolezza degli apprendenti sulla costruzione-target, e le tecniche di *Processing Instruction* (PI), che mirano ad «alterare le strategie di processamento che gli apprendenti adottano nei compiti di comprensione e incoraggiarli a creare connessioni forma-significato migliori di quelle che creerebbero se fossero lasciati da soli con i loro strumenti» (VanPatten, 1996: 60, trad. nostra).

La PI si basa su tre fasi di lavoro (VanPatten, 1996):

- a) presentazione della costruzione grammaticale nelle sue componenti di forma e significato;
- b) focalizzazione sulle strategie di processamento che gli apprendenti possono utilizzare impropriamente, spesso per via di meccanismi di *transfer* dalla L1 alla L2;

- c) attività strutturate costruite in modo tale da focalizzare l'attenzione degli studenti sulla costruzione-target, al fine di aiutarli ad identificarla, comprenderla e rielaborarla.

Sebbene i benefici della PI siano stati ampiamente discussi nell'ambito ricerche empiriche (tra gli altri, VanPatten e Cadierno, 1993; VanPatten e Sanz, 1995; per una disamina degli studi più recenti, cfr. Cadierno, in De Knop e De Rycker, 2008), questo filone di ricerca non ci pare aver avuto un impatto rilevante nella manualistica per l'apprendimento delle lingue straniere o nelle grammatiche pedagogiche. Questa constatazione rappresenta una delle motivazioni che ci hanno condotto ad avviare il presente studio sulla perifrasi progressiva nelle grammatiche d'italiano per stranieri, che presenteremo nei prossimi paragrafi.

3. LA SPIEGAZIONE DELLA PERIFRASI PROGRESSIVA NELLE GRAMMATICHE D'ITALIANO PER STRANIERI

Già attestata nell'italiano antico, la perifrasi progressiva (PP) è diventata particolarmente vitale e diffusa nell'italiano contemporaneo. Questa costruzione è stata oggetto di svariati studi nell'ambito della Linguistica italiana, a livello sia diacronico (cfr. Durante, 1981; Cortelazzo, 2007) sia sincronico e comparativo (Bertinetto, 1986; 1997).

Dal punto di vista semantico-funzionale, è stato rilevato che la PP in italiano esprime l'aspetto imperfettivo progressivo, che coglie lo svolgersi del processo in un singolo istante di focalizzazione (Bertinetto, 1990); da questo punto di vista, l'italiano distingue in modo piuttosto preciso tra aspetto progressivo e continuo, avvalendosi di due perifrasi distinte (rispettivamente, *stare* + gerundio e *andare* + gerundio). Inoltre, la PP è soggetta ad alcune restrizioni d'uso che la rendono incompatibile con i tempi perfettivi, i modali, l'infinito e la costruzione passiva. L'uso della PP in italiano si differenzia dunque notevolmente da costruzioni analoghe in altre lingue, in particolare l'inglese, la cui *progressive form* si utilizza per esprimere tanto l'aspetto progressivo quanto quello continuo e non è soggetta alla maggior parte delle restrizioni d'uso che interessano la PP in italiano.

Consideratene la vitalità e le peculiarità rispetto a costruzioni analoghe in altre lingue, in un nostro studio recente (Daloiso, 2018) abbiamo analizzato le spiegazioni della PP fornite in un campione di 6 grammatiche d'italiano per stranieri per valutare se e in quale misura la trattazione cogliesse le peculiarità della PP in italiano messe in evidenza dalla ricerca in ambito linguistico. In questa sede, riportiamo alcuni risultati dell'indagine, rielaborati alla luce delle prime due fasi di lavoro proposte dalla PI. In linea di principio, infatti, la sezione di spiegazione teorica che si ritrova nelle grammatiche pedagogiche dovrebbe cogliere le prime due fasi della PI, ossia da un lato la presentazione della costruzione-target nelle sue componenti di forma e significato, e dall'altro la focalizzazione sulle strategie improprie che gli apprendenti tendono ad utilizzare per processare la costruzione.

Per quanto concerne il primo punto, l'analisi condotta sul campione ha rivelato innanzitutto che lo spazio complessivo dedicato alla trattazione della PP è in genere limitato, in due casi addirittura ridotto ad un riquadro all'interno di unità che affrontano

altre costruzioni. In merito alla qualità descrittiva delle spiegazioni, sono state rilevate quattro criticità.

La prima riguarda la denominazione assegnata alla PP: in due casi, infatti, la si propone come “presente progressivo”, assegnandole una connotazione temporale che risulta fuorviante rispetto al suo significato aspettuale (in queste stesse grammatiche, peraltro, non viene descritta la possibilità di utilizzo della PP con l'imperfetto indicativo); in altri tre casi viene presentata come “la forma *stare* + gerundio”, evitando il tecnicismo “perifrasi”, che invece viene utilizzato in una sola grammatica.

La seconda criticità emerge nella spiegazione del significato della PP, che spesso risulta impreciso o fuorviante a livello descrittivo. In tre casi la PP viene erroneamente collegata al momento dell'enunciazione, descrivendola come una costruzione che «si usa per esprimere un'azione che accade mentre la persona parla» (Nocchi, 2011), o che «indica un'azione che è in corso» (Iacovini, Persiani e Fiorentino, 2009). In un caso (Landriani, 2012), vengono addirittura introdotti elementi di volizione ed agentività, descrivendo la PP come costruzione utilizzata per riferirsi a «un'azione presente, voluta dal soggetto, che si sta già verificando».

Dal punto di vista descrittivo, la spiegazione più puntuale ci pare provenire dall'adattamento italiano di una grammatica di spagnolo L2 ispirata ai principi della Linguistica Cognitiva, che dopo aver opportunamente introdotto la distinzione concettuale tra “stato” ed “azione”, descrive la PP come costruzione che presenta «lo stato intermedio di un'azione. Vediamo un'azione durante il suo svolgimento, dopo l'inizio e prima della fine. Usiamo questa perifrasi, quindi, quando vogliamo riferirci al momento preciso in cui si svolge l'azione» (Petri, Laneri e Bernardoni, 2015). Questa formulazione riesce ad esprimere il significato centrale della PP in italiano, ossia l'osservazione dell'evento preso in un singolo istante di focalizzazione. È interessante notare, peraltro, che proprio questa spiegazione risulta più articolata delle precedenti, a conferma del fatto che la compendiosità non è necessariamente una strategia efficace per una buona descrizione dei fenomeni linguistici pensata per apprendenti di L2 (cfr. Palermo, 2015).

La terza criticità rilevata in alcune grammatiche è data dalla relazione tra la spiegazione fornita per la PP e gli esempi proposti, che in alcuni casi non sono rappresentativi dell'uso prototipico della costruzione. Una grammatica, ad esempio, dopo aver descritto la PP come costruzione che esprime un'azione che si verifica mentre stiamo parlando, propone l'enunciato: «*Corri! Il treno sta partendo!*». L'unica interpretazione plausibile di questa frase, tuttavia, è che il treno non si stia già muovendo, bensì sia sul punto di partire, in quanto la nostra conoscenza del *frame* “prendere un treno” ci dice che non è possibile salire su treni in movimento. In altri termini, si è scelto qui un esempio di uso non prototipico della PP, che in questo caso assume un valore più imminenziale che propriamente progressivo. Sempre in riferimento agli esempi di frasi con la PP, inoltre, abbiamo rilevato che le grammatiche non propongono mai il caso in cui l'evento descritto non avviene esattamente nello stesso momento in cui lo evochiamo (ad esempio, nella frase *Sai che sto frequentando un corso di tango?*); si tratta di un'estensione d'uso molto frequente, per esprimere azioni che si protraggono a lungo nel tempo e possono essere interrotte e poi riprese (ad esempio, seguire una serie televisiva, frequentare un corso, praticare uno sport).

Nel complesso, quindi, la presentazione della costruzione-target nelle sue componenti di forma e significato nelle grammatiche analizzate rivela elementi di

criticità soprattutto all'atto di descrivere in modo concettualmente chiaro il polo semantico della costruzione. Per quanto riguarda la forma, alcune grammatiche sono più dettagliate di altre nel fornire il paradigma del verbo *stare* e le regole di formazione del gerundio in italiano. Tuttavia, proprio su questo punto emerge a nostro avviso la quarta criticità: nessuna grammatica, infatti, focalizza l'attenzione sul significato dei singoli elementi della PP, che in questo caso, adottando la prospettiva teorica della Linguistica Cognitiva, riteniamo possano contribuire a chiarirne all'apprendente di L2 il significato complessivo. È infatti coniugando la semantica dei due elementi che compongono la PP in italiano che otteniamo l'idea complessiva di focalizzazione su un singolo istante in una scena dinamica; la "staticità" dell'istante è data dall'ausiliare *stare*, che concettualmente indica la duratività di uno stato (Bertinetto, 1986), mentre la dinamicità è veicolata dal gerundio, che esprime un processo nel suo sviluppo (cfr. Langacker, 1987).

Per quanto concerne la seconda fase della PI, ossia la focalizzazione sulle strategie improprie che i parlanti non nativi utilizzano per processare una costruzione che non fa ancora parte del loro sistema interlinguistico, tra le strategie di cui tener conto vi sono l'evitamento, la sovragereneralizzazione e l'analogia. Si osservino gli esempi (1-3) riguardanti la PP.

- (1) Torno da un bellissimo viaggio a Parigi.
- (2) *Sto avendo mal di testa.
- (3) *Il bambino sta essendo rimproverato.

L'evitamento si può verificare quando l'apprendente, non avendo compreso la relazione tra la PP e i tempi verbali imperfettivi, tende ad utilizzare quest'ultimi anche quando la PP sarebbe preferibile; questo è il caso dell'esempio (1), dove l'uso del tempo presente non chiarisce se il parlante sia già rientrato o meno dal viaggio. La sovragereneralizzazione, invece, può verificarsi quando l'apprendente tende ad attribuire alla costruzione un significato e un uso più ampio di quello reale, ad esempio applicandola anche a verbi stativi (es. 2) oppure quando vuole esprimere l'aspetto continuo. L'analogia, infine, conduce al trasferimento nella L2 di significati e usi di costruzioni analoghe nella propria L1; nel caso specifico della PP in italiano, gli apprendenti anglofoni o con un livello avanzato d'inglese possono attivare questa strategia, ad esempio tentando di utilizzare la PP in una costruzione passiva (es. 3). Poiché la *progressive form* in inglese ha un uso più esteso della PP in italiano, in questo caso specifico le strategie di analogia e sovragereneralizzazione si sovrappongono parzialmente.

Sulla scorta di queste considerazioni, la trattazione della PP nelle grammatiche d'italiano, oltre a fornire una definizione del significato centrale della costruzione, dovrebbe anche focalizzare l'attenzione da un lato sulle relazioni tra la PP e altre costruzioni dell'italiano (in particolare, i tempi imperfettivi e, ad un livello più avanzato, la perifrasi continua) e dall'altro le restrizioni d'uso che contraddistinguono la PP in italiano.

Su questi due aspetti, l'analisi condotta sul campione ha dato un esito complessivamente negativo, seppur con differenze da testo a testo. Per quanto riguarda i collegamenti tra la PP ed altre costruzioni dell'italiano, si è notato che i testi presi in esame tendono ad adottare un approccio per argomenti autoconclusivi, privi di rimandi

espliciti ad altre unità. Questa scelta, più opportuna in una grammatica descrittiva, risulta problematica nelle grammatiche d'italiano per stranieri che organizzano i contenuti in progressione seguendo i livelli linguistici del QCER. Infatti, in tre dei testi analizzati, la PP viene presentata nelle unità iniziali del volume, dopo la trattazione del presente indicativo, e non viene più ripresa né quando s'introducono i tempi del passato né quando si presentano altre costruzioni come il passivo. Una grammatica, invece, opta per l'introduzione della PP come "uso del gerundio" nella penultima unità, senza proporre alcun collegamento con i tempi imperfettivi. Un altro testo colloca la PP a corredo delle spiegazioni riguardanti il presente e l'imperfetto, ma anche in questo caso manca, di fatto, una riflessione esplicita sugli usi della PP e quelli dei corrispettivi tempi verbali o di altre costruzioni perifrastiche. L'unico testo che offre una spiegazione più ampia della PP, in relazione anche ai tempi imperfettivi, è l'adattamento italiano della grammatica di spagnolo L2, che adotta un'impostazione per argomenti (il sistema nominale, il sistema verbale ecc). Questo testo precisa che la PP viene preferita quando il parlante intende riferirsi a situazioni momentanee molto concrete, proponendo alcuni esempi sia al presente sia all'imperfetto. Manca in questo testo, come in tutti gli altri, la precisazione sul significato progressivo non continuo della PP in italiano, che la pone in un rapporto di complementarità con la perifrasi continua.

Per quanto riguarda, invece, l'incompatibilità della PP con altre costruzioni, solo tre grammatiche focalizzano l'attenzione su alcune restrizioni d'uso. Come abbiamo già detto, l'adattamento italiano della grammatica di spagnolo L2 è l'unico a chiarire che la PP si utilizza con verbi esprimono un evento o un'azione e non uno stato; non vengono invece fornite indicazioni su altre restrizioni d'uso importanti dell'italiano (es. l'incompatibilità con i tempi perfettivi e con il passivo). Confrontando la versione italiana e l'originale spagnolo abbiamo notato che la prima opta per una semplice omissione delle spiegazioni riguardanti l'uso della PP in spagnolo con i tempi perfettivi e con il passivo; nella prospettiva del *processing*, questa scelta appare inadeguata, perché non aiuta l'apprendente di L2 a superare le strategie di sovrageralizzazione ed analogia. Le altre due grammatiche optano per un elenco incompleto di incompatibilità; in un caso si citano solo i tempi composti, l'infinito e l'imperativo, tralasciando, ad esempio, i modali e il passivo, in un altro ci si limita ad elencare alcuni verbi (principalmente stativi e modali), che non ammettono questa costruzione.

Come si può notare, nel complesso la trattazione della PP nelle grammatiche analizzate non appare molto funzionale ad un lavoro basato sulla PI, in quanto risulta poco orientata a mettere in luce le peculiarità di significato ed uso di questa costruzione in italiano, la qual cosa lascia ampio margine all'apprendente per mettere in campo le strategie di evitamento, sovrageralizzazione ed analogia succitate.

4. DALLA SPIEGAZIONE ALL'ESERCIZIO: ANALISI DELLE TECNICHE DIDATTICHE IMPIEGATE NELLE GRAMMATICHE PER L'ESERCIZIO SULLA PERIFRASI PROGRESSIVA

In questa sezione concentriamo l'attenzione sull'apparato esercitativo presente nel campione di grammatiche d'italiano per stranieri, con l'obiettivo di valutare se e in quale misura il tipo di lavoro cognitivo-linguistico richiesto sia conforme ai principi della PI.

Considerata la finalità complessiva dello studio, abbiamo individuato tre *focus* d'analisi degli apparati esercitativi presi in esame:

- a) la quantità di materiale esercitativo, espresso in numero di esercizi e di *item*, quest'ultimi intesi come *input* focalizzati sulla costruzione (a seconda del tipo di esercizio un *item* può dunque corrispondere ad una frase, un sintagma, uno spazio da completare ecc.);
- b) le tipologie di esercizi proposti;
- c) le operazioni cognitivo-linguistiche che vengono stimulate all'atto di svolgere l'esercizio.

In riferimento al criterio (a), l'analisi nel suo complesso rivela che il materiale esercitativo dedicato alla PP è di norma piuttosto esiguo. Alcuni dati quantitativi, sintetizzati nella Tabella 1, possono aiutarci ad inquadrare il fenomeno: i testi presi in esame contengono in media meno di 3 esercizi sulla PP, con una deviazione standard significativa e un *range* che varia da un solo esercizio, nel caso di Landriani (2012), ad un massimo di 5, nell'opera di Tartaglione, Benincasa (2015). Complessivamente, ciascuna grammatica del nostro campione contiene in media circa 18 *item*, ma la deviazione standard particolarmente elevata rivela una fortissima eterogeneità nella loro distribuzione nell'intero campione, con punte massime di 31 *item* in due casi e punte minime di soli 6. Infine, mettendo in relazione la quantità di *item* con il numero di esercizi proposti, emerge un dato medio di circa 6 *item* per esercizio con una deviazione standard bassa, ad indicare che il dato medio è effettivamente distribuito in modo abbastanza omogeneo in tutte le grammatiche del campione.

Tabella 1. *Analisi della quantità di materiale esercitativo sulla perifrasi progressiva nel campione*

	N° di esercizi	N° di item complessivi	N° medio di item per esercizio
<i>Gramm.it.</i> Iacovini G., Persiani N, Fiorentino B., 2009	2	10	5
<i>Grammatica attiva.</i> Landriani M.R., 2012	1	6	6
<i>GP. Grammatica pratica della lingua italiana</i> Mezzadri M., 2016	2	10	5
<i>Nuova grammatica della lingua italiana</i> Nocchi S., 2011	4	31	7,75
<i>Grammatica di base dell'italiano</i> Petri A., Laneri M., Bernardoni A., 2015	3	21	7
<i>Grammatica della lingua italiana per stranieri</i> Tartaglione R., Benincasa A., 2015	5	31	6,2
MEDIA	2,83	18,17	6,16
DEVIAZIONE STANDARD	1,47	11,13	1,09

Nell'interpretare i dati riguardanti il criterio (a), si evidenzia che le grammatiche d'italiano per stranieri riservano alla PP un numero di esercizi mediamente esiguo,

seppur con differenze da testo a testo; nel campione analizzato, un tipico esercizio sulla PP contiene in genere circa 6 *item*. Osservando, infine, la quantità complessiva di *item* dedicati all'esercizio sulla PP vediamo che, prevedibilmente, i valori più alti vanno alle grammatiche che offrono una quantità maggiore di esercizi, con un'eccezione interessante data dal testo di Petri, Laneri e Bernardoni (2015), che offre pochi esercizi ma con un numero elevato di *item*. L'impressione complessiva che si ricava da questi dati conferma una generale tendenza ad una trattazione marginale e superficiale di questa costruzione nelle grammatiche d'italiano per stranieri, che avevamo già osservato altrove in riferimento alla spiegazione teorica (cfr. Daloiso, 2018).

Per quanto concerne il criterio (b), ossia le tipologie di tecniche didattiche proposte nel campione, si osserva che queste sono riconducibili essenzialmente a tre categorie, che riportiamo in ordine di frequenza:

- *il completamento*, che troviamo in diverse varianti: la più frequente in assoluto è il completamento di frasi, che ritroviamo in cinque grammatiche su sei; segue il completamento di mini-dialoghi e brevi testi (70-80 parole), che è presente in tre casi, ed infine il completamento di un testo lungo (279 parole), presente in una sola grammatica;
- *l'abbinamento*, che ritroviamo in tre testi su sei, nella forma di abbinamento tra verbo e immagine, frase e immagine, o ancora tra pezzi di frase;
- *un input visivo o verbale seguito da una produzione minima*; ritroviamo questa tipologia in due sole grammatiche; in un caso si propone una serie di immagini raffiguranti azioni in corso e si richiede di scrivere una frase minima di descrizione, mentre in un altro caso si propone un fac-simile della schermata di Facebook e si chiede agli apprendenti di immaginare di aggiornare il proprio stato rispondendo alle domande date (cfr. l'esempio 5 che sarà analizzato più avanti in questo paragrafo).

A queste tipologie ricorrenti si aggiungono due ulteriori tecniche presenti in un solo caso: un esercizio di osservazione, in cui si richiede di leggere alcuni titoli di giornale ed individuare la PP, sottolineandola (cfr. l'esempio 2 discusso più avanti), e un esercizio di trasformazione, in cui viene dato un *input* situazionale e si chiede di scegliere se utilizzare la PP o quella imminente (es. «*Sbrigati! Il supermercato chiude!*» → «*Sbrigati! Il supermercato sta per chiudere!*»).

Al di là della limitata varietà di tecniche didattiche proposte, ci pare interessante osservare in quale misura esse siano conformi ai processi di base stimolati nell'ambito della PI. In questo senso, il criterio (b) si coniuga con il criterio (c), ossia un'analisi più precisa delle operazioni cognitive sottostanti le tecniche didattiche proposte. Nell'ambito della PI vengono utilizzate attività basate su *input* strutturato, ossia «manipolato in modo particolare per spingere gli apprendenti a focalizzarsi sulla forma e sulla struttura per capirne il significato» (Lee e VanPatten, 2003: 142, trad. nostra). In una prima fase, si propongono attività che richiedono solo la *comprensione* della costruzione-target (*input* strutturato), offrendo ad esempio contesti ridotti e molto specifici che l'apprendente deve analizzare per capire se la costruzione-target è adeguata o meno. In una seconda fase, si passa anche ad attività di *produzione* guidata (*output*

strutturato), ma anche in questo caso si offrono contesti specifici e non ambigui che stimolano decisioni sull'adeguatezza o meno dell'uso della costruzione-target.

Sebbene a livello superficiale le attività impiegate utilizzino gli stessi *format* delle tecniche didattiche tradizionali (es. scelta multipla, abbinamento, completamento), le operazioni cognitive da attivare per risolvere l'esercizio sono completamente diverse, perché non sono mai ridotte ad un riutilizzo meccanico della costruzione, ma stimolano piuttosto una riflessione sul suo significato. Per questa ragione, nell'analizzare il repertorio di tecniche didattiche impiegate per esercitare la PP nel nostro campione di riferimento, abbiamo indagato anche le operazioni cognitive che richiedevano i singoli esercizi e la loro coerenza con quelle stimulate dalle attività basate su *input/output* strutturato⁴.

Analizzando il campione complessivo di esercizi dedicati alla PP, un primo aspetto da osservare è che ben 15 esercizi su 17 richiedono la *produzione* della costruzione. Riportiamo di seguito gli unici due esercizi che non seguono questa tendenza.

Esempio 1 [Nocchi (2012: 50)]

Cosa stanno facendo? Unisci ogni frase al disegno giusto.

- a. stanno dormendo
- b. stanno cantando
- c. sta mangiando
- d. sta leggendo un libro
- e. sta aprendo la porta
- f. stanno piangendo
- g. sta facendo il caffè
- h. sta telefonando

Esempio 2 [Tartaglione e Benincasa (2015: 62)]

Sottolinea, nei titoli di giornale di qualche anno fa, le forme progressive

Sull'autostrada del Tuchino nei pressi di Voltri

Si getta in extremis dal Tir che sta volando dal viadotto.

Un autista francese deve la vita alla sua prontezza e decisione.

⁴ Alla luce di questa considerazione, riteniamo che sarebbe opportuno ridescrivere il concetto di "tecnica didattica", che attualmente viene definita come «attività, che coinvolgono varie strategie e mirano a compiti significativi quali la soluzione di un problema, l'elaborazione di un tema ecc., e ad esercizi, più ripetitivi e di natura manipolativa, che mirano all'automatizzazione mnemonica di alcuni meccanismi linguistici» (Balboni, 2015: 9-10). Nella nostra visione, le tecniche didattiche andrebbero più astrattamente intese come *format* procedurali (abbinamento, completamento spazi ecc.) che vengono impiegati per costruire attività/esercizi linguistici. Nel momento in cui viene operazionalizzato in termini di obiettivi, consegna e *item*, lo stesso *format* può attivare processi linguistici e cognitivi molto diversi, che possono realizzare la PI o altri orientamenti metodologici. In questo senso, la creatività o la meccanicità di un'attività o di un esercizio non è data dalla tecnica didattica in sé, ma da come essa viene operazionalizzata.

Parti plurimi, aumenta la sopravvivenza

Stanno migliorando i sei gemellini. Per loro la scienza ha fatto miracoli.

Ieri l'intera Regione è stata bloccata da una manifestazione di protesta.

Dalla Basilicata un grido d'allarme: «Stiamo affondando nel sottosviluppo».

La ripresa ci sta sfiorando.

Il primo esercizio costituisce un esempio di abbinamento tra frasi e immagini corrispondenti⁵; l'*input* verbale proposto è limitato a frasi minime, con soggetto zero, composte solo dal verbo alla forma progressiva, a cui si aggiunge in alcuni casi un argomento obbligatorio. Per portare a termine l'esercizio, l'apprendente deve, dunque, leggere le frasi, decodificare le immagini e operare gli opportuni collegamenti. All'apparenza, questo tipo di esercizio si avvicina ai principi delle attività basate su *input* strutturato, in quanto viene offerto un contesto ridotto e una serie di forme da analizzare per svolgere il compito. Tuttavia, ad un'analisi più attenta emerge che il tipo di operazioni cognitive stimolate non aiutano realmente a focalizzare l'attenzione sulla costruzione, intesa come appaiamento di forma e significato. All'atto pratico, infatti, per svolgere l'abbinamento, è sufficiente osservare le azioni rappresentate nelle immagini e riflettere sul significato dei verbi elencati, concentrandosi quindi sul gerundio. L'esercizio, dunque, non focalizza propriamente l'attenzione sul significato grammaticale della costruzione, quanto piuttosto sul significato lessicale dei verbi utilizzati; le operazioni cognitive attivate, infatti, sarebbero state le medesime anche se i verbi fossero stati presentati all'infinito o coniugati in un qualsiasi tempo o modo verbale.

Il secondo esempio è, invece, un esercizio di riconoscimento della forma. Dal punto di vista linguistico, l'*input* risulta complesso, soprattutto se si considera che viene proposto nel volume dedicato ai livelli A1/A2 del QCER. Tenendo presente il livello linguistico a cui si rivolge, l'esercizio presenta due tipi di criticità: sul piano lessicale, i titoli degli articoli di giornale contengono verbi come *sfiorare*, *affondare*, *gettarsi*, che non fanno parte del vocabolario di base della lingua italiana (cfr. De Mauro, 2016); a livello pragmatico, inoltre, in genere gli articoli di giornale tendono ad utilizzare i tempi e le forme verbali in modo non prototipico, per ottenere particolari effetti stilistici (ad esempio, l'uso del presente per esprimere fatti già accaduti). Nel complesso, dunque, si propone un *input* linguisticamente sproporzionato rispetto alle competenze attese da un apprendente di livello A1/A2. Se spostiamo però l'attenzione sulle operazioni cognitive effettivamente richieste per portare a termine il compito, notiamo che l'esercizio si risolve in un riconoscimento meccanico degli esempi di PP contenuti nell'*input*, senza una reale riflessione sul significato della costruzione-target. Rispetto all'esercizio precedente, inoltre, per risolvere il compito non è neanche necessario focalizzarsi sul significato dei verbi presenti nell'*input*. Da questo punto di vista, dunque, a dispetto dell'apparenza, sebbene il carico linguistico sia maggiore, questo secondo esempio di

⁵ La configurazione grafica originale dell'esercizio presenta l'elenco di frasi al centro e una serie di immagini corrispondenti intorno.

esercizio è cognitivamente meno impegnativo del precedente, in quanto gran parte dell'*input* proposto non deve essere analizzato.

In sintesi, dunque, nessuno dei due esercizi si avvicina ai principi della PI, in quanto manca una reale focalizzazione sul significato veicolato dalla PP negli *input* proposti.

Spostiamo ora l'attenzione sugli esercizi che richiedono la produzione della PP. Anche in questo caso, nella maggior parte delle tecniche didattiche analizzate il tipo di *output* sollecitato non si concentra sul significato grammaticale della costruzione-target. In 11 casi su 15, infatti, si tratta di produzioni orientate più ad un uso formalmente corretto della PP che ad una scelta linguistica consapevole e pragmaticamente adeguata. Vediamo, a titolo esemplificativo, tre esempi tratti dal campione.

Esempio 3 [Iacovoni, Persiani e Fiorentino (2009: 275)]

Completa con le forme di *stare* + gerundio

Meno ghiacci, e le Alpi crescono di più.

I ghiacciai delle Alpi (diventare) *stanno diventando* più piccoli.

Come conseguenza le risorse d'acqua (1 – diminuire) _____ e, anche se sembra strano, le Alpi (2 – alzarsi) _____ di circa 1,6 mm all'anno.

Infatti la crosta terrestre (3 – sollevarsi) _____ come reazione alla fusione dei ghiacciai [...] Questo fenomeno (4 – comportare) _____ anche un aumento di rischi di terremoti.

Esempio 4 [Petri, Laneri e Bernardoni (2015: 202)]

Cosa stanno facendo queste persone? Completa con i verbi del riquadro usando *Stare* + gerundio. Abbina a ogni frase il disegno corrispondente.

fare√	parcheggiare	dormire
sorridere	stirare	

- E Riccardo?

▪ Sta facendo la spesa.

Tornerà presto

(Esempi di immagini da abbinare)

1. Arriviamo tra cinque minuti

2. Dicono che Serena è molto seria, però in questa foto

3. Non fare rumore. Il bambino

[...]



Esempio 5 [Tartaglione e Benincasa (2015: 62)]

Leggi la pagina di istruzioni Facebook. Poi svolgi il compito.



Le emoticon non sono più sufficienti per i vostri status su Facebook? Da oggi arriva una novità: nel social network più popolare del mondo c'è la possibilità di aggiungere un link a tutto quello che stiamo guardando, leggendo, ascoltando o mangiando in quel preciso istante. E' possibile visualizzare un'icona novità e rispondere alla frase: "fai sapere come ti senti o cosa stai facendo".

Con un po' di fantasia scrivi su Facebook il tuo "status" e usa il presente progressivo.

1. Cosa stai facendo? _____
2. A cosa stai pensando? _____
3. Cosa stai guardando? _____
4. Cosa stai ascoltando? _____

L'esempio 3 è un completamento di spazi basato su un breve testo composto da 75 parole, adattato da un articolo di giornale apparso su *La Repubblica*. Sul piano linguistico, la consegna richiede di costruire la forma progressiva dei verbi tra parentesi; si tratta principalmente di verbi di attività e compimento, ad eccezione dell'ultimo, che costituisce un esempio di verbo stativo che riceve qui un'interpretazione telica. Se da un lato la scelta dei verbi è di per sé interessante, perché consentirebbe una riflessione sulla compatibilità o meno della PP con differenti tipi di verbi, all'atto pratico le operazioni cognitive che l'apprendente dovrà mettere in campo per portare a termine il compito sono di tipo esclusivamente meccanico. La consegna stessa, infatti, chiarisce che non vi è alcuna scelta da operare tra diversi tipi di costruzione sulla base di un contesto; dando, dunque, per scontata la comprensione del significato centrale della PP, si propone un suo reimpiego focalizzato solo sul polo strutturale della costruzione in relazione al contesto grammaticale in cui si trova. L'apprendente, dunque, per risolvere l'esercizio dovrà focalizzarsi sugli aspetti formali della PP (coniugazione e accordo), mentre non sarà necessaria la comprensione del significato complessivo del testo o dei verbi stessi che dovrà utilizzare.

L'esempio 4, invece, richiede di completare una serie di frasi utilizzando la PP e di abbinarle alle immagini corrispondenti. Sebbene in questo esempio l'*input* linguistico sia di gran lunga inferiore e più controllato di quello presente nell'esercizio precedente, il

carico cognitivo per l'apprendente è maggiore: per risolvere l'esercizio, infatti, egli deve focalizzare l'attenzione sia sul significato complessivo del singolo enunciato, per poter selezionare il verbo adeguato al contesto sia sugli aspetti formali della PP, nel momento in cui deve completare lo spazio vuoto. Da questo punto di vista, il *format* si differenzia dal precedente in quanto richiede anche la comprensione delle frasi e dei verbi proposti. A queste operazioni cognitive se ne aggiunge una terza, ossia l'abbinamento delle frasi alle immagini; trattandosi di un esercizio pensato per il livello A1, secondo quanto esplicitamente indicato nella grammatica da cui è tratto, probabilmente l'uso delle immagini è stato proposto per facilitare la comprensione dei verbi da selezionare. Tuttavia, nella consegna l'operazione di abbinamento viene proposta *dopo* il completamento delle frasi, e ci pare dunque costituire un passaggio ulteriore che appesantisce cognitivamente l'attività senza offrire vantaggi dal punto di vista dell'apprendimento della PP. In questo senso, le immagini avrebbero potuto essere collocate come fase preliminare dell'esercizio, richiedendo dapprima all'apprendente di collegare i verbi alle immagini, assicurandosi così la comprensione dei verbi e l'attivazione di un "contesto di senso" iniziale, per poi passare al completamento di frasi in cui sono contenuti quegli stessi verbi. L'esempio 4, pur essendo meno meccanico del precedente, condivide con esso un limite di fondo, che non lo rende compatibile con una prospettiva di PI: anche in questo caso, infatti, l'apprendente non deve operare alcuna scelta nell'uso o meno della PP, il cui significato come costruzione in sé non viene focalizzato.

L'esempio 5 si compone di una lettura seguita da una produzione minima⁶. Dal punto di vista linguistico, l'esercizio offrirebbe spunti di riflessione interessanti sull'uso della PP. Una prima considerazione potrebbe riguardare la distinzione concettuale tra "stato" e "azione": nella maschera di aggiornamento dello stato, infatti, *Facebook* propone una serie di opzioni, ma solo alcune di queste sono "azioni"; si può stimolare la riflessione sul perché troviamo forme come *sto guardando* ma non *mi sto sentendo* (che peraltro compare invece nella versione inglese di *Facebook* e può costituire un ottimo spunto di riflessione in chiave comparativa sul diverso uso delle forme progressive nelle due lingue). Una seconda considerazione potrebbe riguardare il rapporto tra la PP e il momento dell'enunciazione: alcune delle azioni proposte, infatti, non possono svolgersi realmente nel momento in cui l'utente sta aggiornando il proprio stato (es. *sto leggendo*); questo tipo di *input*, quindi, offrirebbe una riflessione sull'uso della PP per indicare azioni che si protraggono a lungo nel tempo e possono essere interrotte e poi riprese; in questo caso, la PP viene utilizzata per esprimere azioni "in differita", che non accadono esattamente nel momento in cui le stiamo descrivendo. Pur essendo ricco di spunti per la riflessione linguistica, sul piano cognitivo l'esercizio si risolve in una produzione di frasi in cui l'apprendente sarà concentrato sul polo strutturale e semantico dell'intera frase, ma solo sul polo strutturale della PP; a livello di produzione globale, infatti, egli dovrà focalizzarsi sia sulla costruzione dei sintagmi sia sulle scelte lessicali per esprimere il proprio "stato", ma a livello di produzione della PP l'attenzione sarà solo sulla sua forma perché l'apprendente darà per scontato che questa costruzione si debba utilizzare

⁶ Nella versione originale dell'esercizio, dopo la lettura e prima della produzione minima si trova una domanda di riflessione sull'uso delle parole inglesi nel testo («*Quante parole inglesi ci sono in questo testo? Esiste una traduzione italiana di queste parole?*»). Abbiamo scelto di non riportare questa parte dell'esercizio in quanto non pertinente con il nostro *focus* d'analisi.

in questo contesto. Anche in questo caso, dunque, si propone un uso obbligato della PP, il cui significato grammaticale non è oggetto di attenzione.

Considerando il campione complessivo di esercizi dedicati alla PP, osserviamo che solo in quattro casi viene stimolata in qualche modo la riflessione sul significato grammaticale della PP, attivando così operazioni cognitive coerenti con la prospettiva della PI.

Tre dei quattro esercizi, pur adottando *format* diversi (abbinamento tra forme verbali e immagini, trasformazione, completamento), sono accomunati dallo stesso *focus* linguistico, ossia l'opposizione semantica tra la perifrasi imminenziale e quella progressiva, che, come abbiamo già osservato altrove (Daloiso, 2018), vengono spesso trattate congiuntamente nella parte teorica. Di seguito riportiamo un esempio di esercizio focalizzato su questo tipo di contrasto.

Esempio 6 [Landriani (2012: 178)]

Scrivi negli spazi *stare per* + infinito o *stare* + gerundio.

1. (La cena era ormai pronta) *Stavo per mettermi a tavola* quando ha telefonato Arturo.
2. (Avevo cominciato a cenare) *Stavo cenando* quando ha telefonato Arturo.
3. (Avevi intenzione di telefonare) quando è arrivata Luisa.
4. (Eri già al telefono) quando è arrivata Luisa.
5. (Eravamo fuori dalla porta) quando la mamma ci ha chiamato.
6. (Eravamo pronti per uscire) quando la mamma ci ha chiamato.
[...]

Dal punto di vista del *format*, questo esercizio costituisce un completamento di spazi, al pari dell'esempio 3. Le operazioni cognitive che deve svolgere l'apprendente per portare a termine il compito sono, tuttavia, fondamentalmente diverse: mentre nell'esempio 3 i verbi sono già forniti tra parentesi e si richiede solo un'applicazione delle regole morfologiche della PP, in questo esercizio si propongono coppie di frasi che possono essere completate con una delle due perifrasi oggetto di attenzione e si fornisce un contesto disambiguante che aiuta l'apprendente a scegliere la costruzione appropriata per esprimere linguisticamente l'intenzione comunicativa indicata tra parentesi. Per operare la scelta linguistica adeguata è necessario considerare da un lato il contesto offerto e dall'altro il significato grammaticale delle due perifrasi. Questo tipo di esercizio presenta pertanto alcune caratteristiche che lo accomunano alle attività basate su *output* strutturato.

In un caso, infine, viene proposto un esercizio che stimola una riflessione sulle categorie concettuali di "stato" e "azione", che sono alla base della possibilità o meno di utilizzare la PP.

Esempio 7 [Petri, Laneri e Bernardoni (2015: 204)]

Completa con STARE + gerundio per i verbi che significano “azione o attività” e con il verbo senza perifrasi per i verbi che significano “stato”.

- | | |
|-------------------------------|--|
| entrare√
sembrare | 1. Guarda, il mio ragazzo è quello che <i>sta entrando</i> adesso. Ti bello? |
| fare (voi)
essere (noi) | 2. molto rumore.
..... stanchi, vogliamo riposare. |
| vedere (io)
essere | 3. Ti chiamo fra poco: la fine di un film. molto interessante. |
| vedere √
essere | 4. ● E vedevi qualcosa?
■ Quasi niente, a quell'ora molto buio. |
| tagliare
essere
portare | 5. ● Guarda questa foto! Che ricordi! Qui Renzo la torta. molto belli il giorno del matrimonio.
■ Però lui i capelli molto lunghi, no? |
| | [...] |

Anche l'esempio 7 sfrutta il consueto *format* del completamento di spazi, proponendo alcuni brevi dialoghi da completare scegliendo tra una rosa ristretta di verbi all'infinito, alcuni dei quali sono stativi (*essere, sembrare*), mentre altri sono non stativi (*entrare, fare, vedere*); vi è inoltre un caso in cui il verbo può ricevere o meno un'interpretazione stativa (*portare*). Dal punto di vista cognitivo, per svolgere l'esercizio l'apprendente deve focalizzare l'attenzione sul contesto frasale, selezionare il verbo adeguato, determinare se indica uno “stato” o una “azione”, e scegliere di conseguenza se utilizzare o meno la PP. Si può notare, dunque, che le operazioni cognitive coinvolte in questo tipo di esercizio sono superiori a quelle richieste per l'esempio 3, che pure sfrutta lo stesso tipo di *format*; analogamente all'esempio 6, infatti, anche in questo caso si stimola l'apprendente a lavorare non solo sul polo strutturale ma anche su quello semantico della costruzione-target.

5. PROGETTARE TECNICHE DIDATTICHE PER IL “FOCUS SULLA COSTRUZIONE” NELLE GRAMMATICHE PEDAGOGICHE

L'analisi delle tecniche utilizzate per esercitare la PP nelle grammatiche prese in esame ha evidenziato non solo che lo spazio operativo dedicato a questa costruzione linguistica è piuttosto limitato, ma anche che la maggior parte degli esercizi proposti, salvo rare eccezioni, verte principalmente sul riutilizzo meccanico della forma che non lascia spazio ad un'elaborazione profonda della costruzione.

Dal punto di vista edulinguistico, per comprendere appieno la natura dei limiti di questi esercizi ed elaborare soluzioni glottodidattiche alternative è imprescindibile

adottare una prospettiva teorica su cosa s'intenda per "grammatica". In questo studio abbiamo scelto di adottare la prospettiva della Linguistica Cognitiva, secondo cui la grammatica è un repertorio di costruzioni linguistiche intese come appaiamenti inscindibili di forma e significato (Fillmore, 1988); nel linguaggio utilizzato nell'ambito della Grammatica Cognitiva le costruzioni linguistiche sono denominate "unità simboliche" costituite da un polo strutturale ed uno semantico (Langacker, 1987). Come abbiamo avuto modo di sottolineare (cfr. paragrafo 2) la visione del linguaggio proposta dalla Linguistica Cognitiva ben si coniuga con la prospettiva della PI sull'apprendimento linguistico, perché entrambi gli orientamenti teorici cercano di superare l'idea di grammatica intesa come "regole" prive di significato concettuale, da acquisire mediante la memorizzazione e l'esercizio meccanico.

Sulla scorta di queste considerazioni, nella prospettiva della Linguistica Cognitiva e della PI, gli esercizi proposti nelle grammatiche prese in esame presentano tre limiti generali:

- a) nella maggior parte dei casi, richiedono sin da subito una produzione della costruzione-target, dando per assodata l'avvenuta comprensione del suo significato concettuale (che peraltro nelle grammatiche d'italiano per stranieri prese in esame viene ridotto ad un elenco di usi);
- b) attraverso il riutilizzo meccanico, rafforzano l'apprendimento del polo strutturale della costruzione-target, tralasciando il lavoro sul suo significato e i suoi contesti d'uso;
- c) ad eccezione degli ultimi due esempi discussi, negli altri casi, anche quando la riflessione richiesta include il livello semantico e non solo morfosintattico, il *focus* effettivo riguarda quasi sempre il significato lessicale (ossia la scelta del verbo appropriato per completare la frase) e non il significato grammaticale della PP in sé (ossia la riflessione sull'adeguatezza o meno della costruzione rispetto al contesto pragmatico presentato nell'esercizio).

Un intervento didattico efficace sulla PP dovrebbe includere tutte e tre le fasi della PI che abbiamo descritto nel paragrafo 2. Le prime due (presentazione della costruzione e focalizzazione sulle strategie utilizzate dall'apprendente) sono legate alla spiegazione della costruzione. Abbiamo visto nel paragrafo 3 che il tipo di spiegazione offerta nelle grammatiche prese in esame si allontana dai principi della PI; su questo aspetto abbiamo avanzato altrove (Daloiso, 2018) una proposta di spiegazione didattica ispirata alla Linguistica Cognitiva che mira a presentare gradualmente il significato, le forme, gli usi e le restrizioni della PP tenendo conto anche delle strategie di evitamento, sovrageralizzazione e analogia che gli apprendenti di italiano L2 tendono ad attivare. In questa sede concentriamo invece l'attenzione sulla terza fase della PI, ossia la progettazione di tecniche didattiche che aiutino l'apprendente a comprendere, elaborare e riutilizzare la costruzione-target.

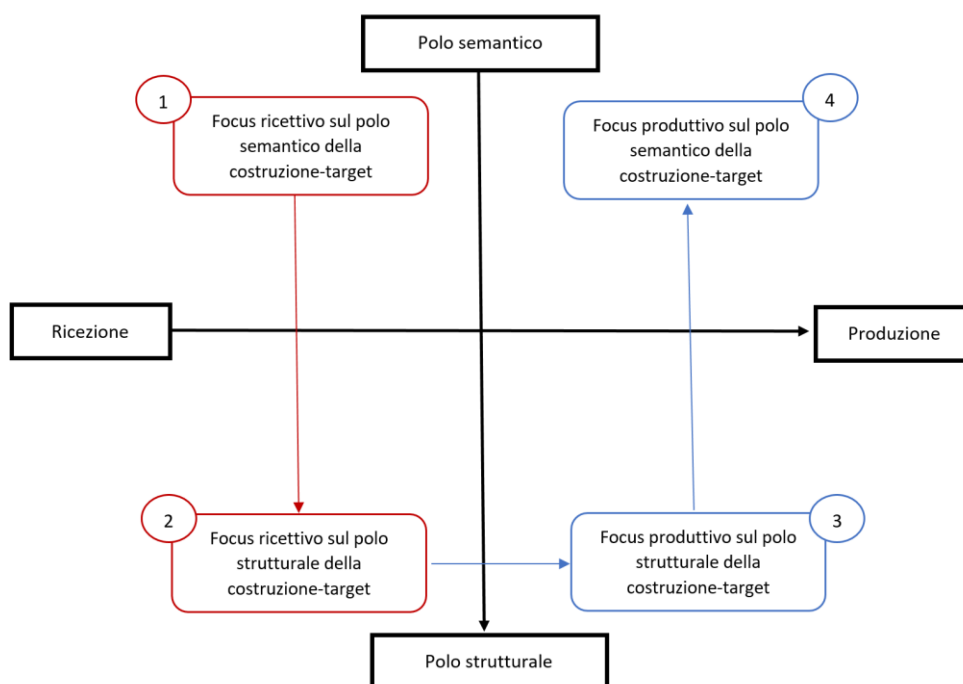
Se assumiamo che le costruzioni linguistiche siano appaiamenti inscindibili di forma e significato, sul piano edulinguistico c'è da chiedersi se sia possibile apprendere una costruzione focalizzandosi simultaneamente su entrambi i poli della costruzione. All'atto pratico, infatti, i percorsi di apprendimento linguistico in contesto guidato dovrebbero ispirarsi al principio della gradualità, ormai ampiamente citato nella manualistica

glottodidattica (cfr. tra gli altri, Chini e Bosisio, 2014; Balboni, 2015), per tenere conto dei ritmi di apprendimento degli studenti.

Tenendo presenti questi aspetti, proponiamo di organizzare le tecniche didattiche per il lavoro su una costruzione-target, ossia la fase 3 della PI, secondo una sequenza che segue lo schema riportato nella Figura 1. La proposta si basa su una duplice declinazione del principio della gradualità: (1) la ricezione precede la produzione, e dunque sono necessarie attività di *input* strutturato prima di passare a richiedere *output*; (2) il *focus* sul significato è prioritario rispetto al lavoro sulla forma della costruzione e costituisce, nella nostra proposta, il punto di partenza (in ricezione) e il punto di arrivo (in produzione) – avremo modo di approfondire più avanti in questa sezione le ragioni alla base di questa scelta.

Dal punto di vista teorico, come si evince dallo schema, quello che è stato tradizionalmente definito *Focus sulla Forma* (cfr. paragrafo 2) costituisce piuttosto una focalizzazione guidata sui due poli, strutturale e semantico, delle costruzioni-target. In questo senso, l'espressione *Focus sulla Forma* non è delle più adeguate perché sembra sottolineare il lavoro sul polo strutturale; in questa sede, proponiamo di utilizzare l'espressione *Focus sulla Costruzione*, che ci sembra più adeguata sul piano teorico, dato che la sequenza di apprendimento è basata sulla nozione di “costruzione” come appaiamento di forma e significato. È interessante notare che nell'ambito della Linguistica Cognitiva il concetto di “costruzione” non è limitato a quanto tradizionalmente viene concepito come “grammatica”, ma si applica anche a ciò che in genere identifichiamo come lessico (cfr. Langacker, 1987). In questo senso, sul piano edulinguistico, il percorso di *Focus sulla Costruzione* qui proposto e discusso nell'ambito della grammatica può essere applicato in linea di principio anche alla costruzione di percorsi di apprendimento del lessico.

Figura 1. *Il Focus sulla Costruzione: una proposta di sequenza di apprendimento*



Di seguito prenderemo in esame le singole tappe della sequenza di apprendimento, da un lato argomentando le motivazioni teoriche alla base del percorso proposto e dall'altro discutendo alcune esemplificazioni operative riguardanti la PP, che mirano ad integrare i tipi di esercizi solitamente contenuti nelle grammatiche d'italiano per stranieri con i principi della PI. Lo schema suggerisce che sul piano quantitativo per costruire un'esercitazione minima su una costruzione linguistica sono necessarie perlomeno 4 attività, ma il numero effettivo potrebbe essere anche superiore sulla base della complessità della costruzione; quest'osservazione corrobora l'ipotesi che il numero di esercizi medio dedicati alla PP nelle grammatiche prese in esame sia insufficiente anche solo sul piano quantitativo (cfr. paragrafo 4).

La prima fase del percorso focalizza l'attenzione sul polo semantico della costruzione-target, in modo da assicurarsi che l'apprendente ne abbia compreso il significato concettuale. A differenza di quanto offrono tipicamente le grammatiche analizzate, in questa tappa non si richiede la produzione della costruzione-target, la qual cosa attiverebbe operazioni cognitive fuorvianti; si propongono piuttosto sequenze di esercizi basati su un *input* strutturato in un contesto linguistico limitato, allo scopo di orientare l'attenzione dell'apprendente sul significato della costruzione in un preciso contesto.

Per esemplificare le attività che possono essere proposte in questa fase, riprendiamo la discussione sulla PP. Nel nostro studio precedente (Daloiso, 2018), ispirandoci ai principi della Grammatica Cognitiva, abbiamo proposto di presentare il significato centrale della PP in italiano utilizzando l'espedito metaforico della pellicola cinematografica, che si compone di singoli fotogrammi, ciascuno dei quali inquadra un istante dell'azione in corso; il parlante italiano, dunque, quando sceglie la PP "immortala" un singolo istante dell'evento in corso, mentre quando utilizza un tempo semplice è meno interessato ai singoli frammenti dell'azione, e tende a visualizzare l'evento nella sua globalità, includendo tendenzialmente tutti i fotogrammi della pellicola. Questo stesso espediente metaforico potrebbe essere sfruttato per un esercizio introduttivo con *focus* ricettivo sul significato della PP: si potrebbe fornire all'apprendente un elenco di frasi contenenti la PP o un tempo semplice; ciascuna frase è accompagnata da un insieme di fotogrammi che rappresentano i singoli momenti dell'azione; a seconda dell'intenzione comunicativa veicolata dalla costruzione presente nella frase (PP o tempo semplice), l'apprendente dovrà decidere se cerchiare un solo fotogramma della pellicola oppure l'intera sequenza. Di seguito proponiamo una rappresentazione visiva dell'esercizio⁷.

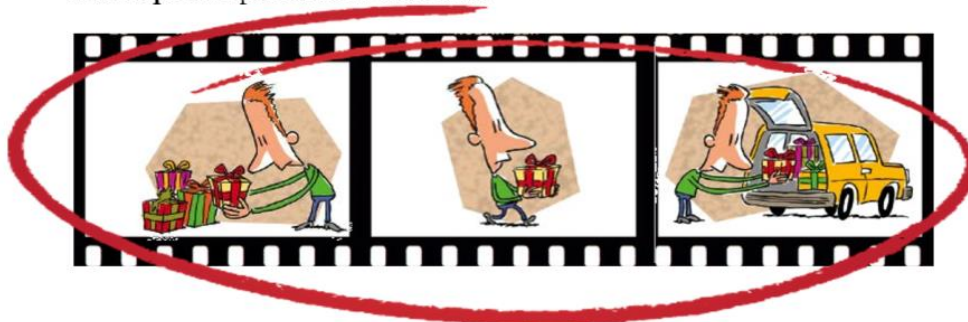
⁷ Le immagini che descrivono i tre passaggi dell'azione sono tratte da Alonso Raya *et al.*, 2005: 198. La pellicola cinematografica e il cerchio rosso sono stati prodotti da chi scrive con un programma per grafica.

Figura 2. Esercizio con focus ricettivo sul polo semantico della perifrasi progressiva: esempio 1

Marco **sta portando** i pacchetti in macchina.



Marco **porta** i pacchetti in macchina.

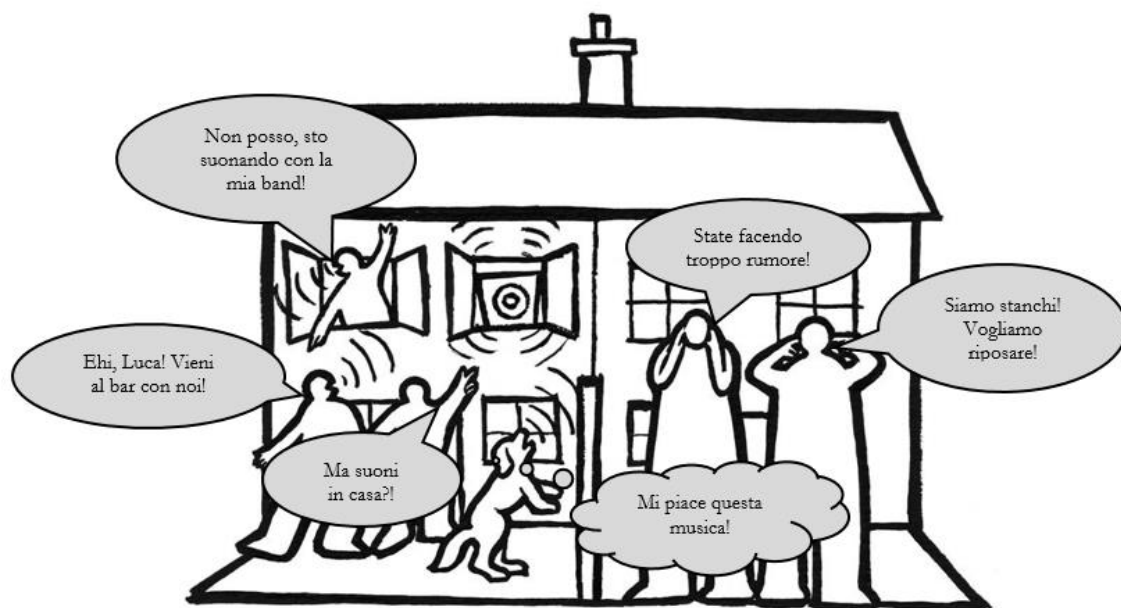


Dal punto di vista linguistico, abbiamo notato che la maggior parte delle grammatiche d'italiano per stranieri tende a presentare la PP in opposizione ad altre perifrasi (es. quella imminenziale) e a veicolare il messaggio per cui la PP è semplicemente un'alternativa all'uso dei tempi imperfettivi. Con questo esercizio si cerca di focalizzare, invece, l'attenzione dell'apprendente sul significato precipuo della PP, che sul piano pragmatico viene preferita dal parlante quando vuole sottolineare l'istante di focalizzazione di una data azione.

L'attività successiva che proponiamo mira a far riflettere su un altro aspetto cruciale legato al significato della PP, ossia la distinzione tra 'stato' e 'azione'. In questo caso si offre una scena che funge da contesto (un condominio rumoroso⁸) e una serie di battute pronunciate dai personaggi. All'apprendente si chiede di rintracciare tutti i verbi nelle vignette e riflettere sul perché solo in alcuni casi viene utilizzata la PP.

⁸ L'immagine del condominio è tratta da: <https://www.goldbergdevilliers.co.za/closing-down-the-guesthouse-next-door-notes-for-owners-and-neighbours/>.

Figura 3. Esercizio con focus ricettivo sul polo semantico della perifrasi progressiva: esempio 2



I verbi selezionati per costruire le battute dei personaggi consentono di operare riflessioni a più livelli, a seconda delle competenze linguistiche degli apprendenti. Il livello più basilare riguarda la distinzione tra verbi stativi (es. *essere* e *piacere*) e non stativi (es. *suonare* e *fare*). Alcune battute consentono di avviare anche riflessioni più raffinate: ad esempio, è presente un imperativo, che non è compatibile con la PP in quanto indica un'azione che non si è ancora svolta; la battuta «*Ma suoni in casa?!*», inoltre può avviare una discussione sulle ragioni alla base dell'uso del tempo presente – la frase può ricevere infatti un'interpretazione abituale («*Ma sei abituato a suonare in casa?!*») o anche imperfettiva («*Ma stai suonando in casa?!*»); in questo secondo caso, il parlante non ha scelto la PP perché non vuole focalizzare l'attenzione sul momento dell'azione, quanto piuttosto sul luogo, che reputa inappropriato.

Nella seconda e nella terza fase, la sequenza di apprendimento prosegue spostando l'attenzione dell'apprendente verso il polo strutturale della costruzione. Nel campione di grammatiche analizzate in questo contributo, la maggior parte degli esercizi è riconducibile alla terza fase, in quanto si richiede un riutilizzo guidato della PP con un'attenzione esclusiva agli aspetti morfologici e sintattici che la caratterizzano. Quasi assenti, invece, sono gli esercizi che stimolano la riflessione sugli elementi che compongono la costruzione, prima ancora di produrla. In questo senso, per la seconda fase della sequenza potrebbero essere introdotte attività che aiutano l'apprendente a notare alcuni aspetti formali della costruzione. Rispetto ad un esercizio come l'esempio 2, che si risolve nel sottolineare le forme della PP, sarebbero più opportuni esercizi che stimolassero una reale analisi dei due elementi (ausiliare e gerundio) che compongono la costruzione.

Per quanto concerne il gerundio, si può introdurre un'osservazione della forma in contesto, utilizzando tecniche di riflessione induttiva già ampiamente discusse in ambito edulinguistico (cfr. Balboni, 2015). Ad esempio, si può proporre un testo contenente svariati esempi di PP e chiedere all'apprendente di completare uno schema aperto per ricostruire le regole morfologiche del gerundio. Poiché nelle sezioni teoriche delle grammatiche tali schemi vengono di norma riportati già completi, in alternativa si può chiedere di leggere il testo, osservare le forme del gerundio e decidere se sono conformi o meno alla regola espressa nello schema. Sebbene possa sembrare un passaggio superfluo, in questo modo l'apprendente focalizza l'attenzione sugli aspetti formali del gerundio e stabilisce se la regola enunciata è generalizzabile, avvalendosi degli esempi dell'esercizio.

Per quanto riguarda l'ausiliare *stare*, in questa fase si potrebbero proporre esercizi di analisi della referenza endoforica, di cui proponiamo di seguito un esempio elaborato da chi scrive. L'esercizio offre un *input* strutturato a contesto ridotto, che stimola l'apprendente a focalizzare l'attenzione in modo specifico sulla coniugazione del verbo *stare* allo scopo di determinare l'agente dell'azione. Per stimolare ulteriormente la riflessione sul valore della morfologia verbale in italiano, nel dialogo l'agente è spesso sottinteso e talvolta deducibile attraverso un'analisi pragmatica degli enunciati (es. *stiamo organizzando*).

Leggi il dialogo. Chi compie l'azione dei verbi in grassetto? Da cosa lo capisci?

- Pronto?
- Ciao, Sara! Che fai di bello?
- **Sto studiando** per l'esame d'inglese, ma non riesco a concentrarmi... il mio vicino di casa **sta suonando** con la sua band! **Stanno facendo** un casino assurdo!
- Senti, lascia perdere lo studio! **Stiamo organizzando** una cena per stasera con le amiche della palestra. Ti va di venire?
[...]

Nella terza fase, la sequenza di apprendimento prosegue mantenendo l'attenzione dell'apprendente sul polo strutturale della costruzione, ma introducendone ora la produzione. È in questo punto del percorso che possiamo collocare la quasi totalità degli esercizi analizzati nel campione di grammatiche prese in esame. Considerata l'ampia scelta di esercizi di questo tipo già presenti nella manualistica d'italiano per stranieri, non proporremo ulteriori esempi in questo contributo. Ci preme piuttosto evidenziare il ruolo che svolge questa fase nell'ambito del *Focus* sulla Costruzione.

Come si può notare dalla Figura 1, l'obiettivo finale della sequenza consiste nel condurre l'apprendente a produrre la costruzione-target nelle sue componenti strutturale e semantica. Le fasi produttive del percorso non possono che seguire l'ordine proposto, che procede dal polo strutturale a quello semantico, in quanto nella pratica glottodidattica non è possibile richiedere la produzione di una costruzione focalizzando l'attenzione sul significato indipendentemente dalla forma. Certamente il parlante nativo dà forma alle proprie intenzioni comunicative scegliendo la costruzione ritenuta più adeguata, recuperandone poi la forma in modo perlopiù automatico. L'apprendente di L2, però, ha bisogno di automatizzare il polo strutturale della costruzione-target per

poter poi produrla in modo autonomo in una varietà di contesti d'uso. Le fasi produttive del *Focus* sulla Costruzione procedono dal polo strutturale a quello semantico perché si assume che una volta automatizzato il polo strutturale della costruzione l'apprendente di L2 possa liberare spazio nella *Working Memory* per svolgere operazioni cognitive di ordine superiore. In questo modo egli potrà riflettere sul contesto pragmatico offerto nell'esercizio e scegliere se utilizzare o meno la costruzione-target; all'atto di produrre la costruzione, l'apprendente non si troverà di fronte ad un doppio compito, perché avendo già automatizzato gli aspetti formali della costruzione potrà dedicare la maggior parte delle risorse cognitive all'uso pragmaticamente adeguato della costruzione-target (o, in alternativa, di altre costruzioni già acquisite) a seconda delle proprie intenzioni comunicative.

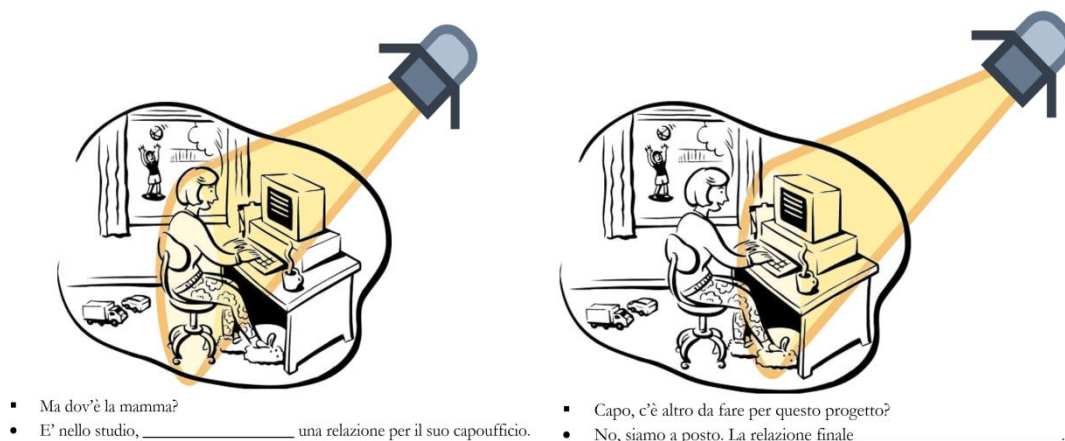
Nella quarta fase, infine, si orienta il lavoro verso attività di *output* strutturato che stimolano la scelta consapevole d'uso (o meno) della costruzione all'interno di un preciso contesto comunicativo. Possono essere proposti in questo momento esercizi come gli esempi 6 e 7, che abbiamo discusso nel paragrafo precedente.

Nella prospettiva della PI, tuttavia, sarebbe opportuno che questa fase contemplasse anche esercizi costruiti in modo mirato per aiutare l'apprendente ad inibire l'attivazione di strategie inappropriate, spesso determinate da meccanismi di *transfer* dalla L1 alla L2. Nel caso specifico della PP, uno dei problemi principali riguarda le sue restrizioni d'uso, in relazione soprattutto ai tempi composti e alla costruzione passiva, che contraddistinguono la PP in italiano rispetto a costruzioni analoghe in altre lingue molto diffuse, come l'inglese e lo spagnolo. Gli apprendenti di L2 con una conoscenza pregressa di queste lingue tendono ad applicare meccanismi di analogia, estendendo all'italiano gli usi delle forme progressive in altre lingue conosciute. Pur consapevoli che la varietà di retroterra linguistici degli apprendenti di italiano L2 impedisce in molti contesti didattici il confronto sistematico tra L1 e L2, nell'ottica della PI in questa fase finale si dovrebbe valutare l'opportunità di tenere presente perlomeno il confronto tra l'italiano e l'inglese, che per molti studenti di italiano nel mondo costituisce la prima lingua straniera studiata, la cui conoscenza può interferire sulle lingue apprese successivamente.

Sulla scorta di queste considerazioni, proponiamo un esempio di esercizio con *focus* produttivo che stimola la riflessione sull'incompatibilità della PP con la costruzione passiva. Assumendo che durante la spiegazione della PP si sia già provveduto a discutere le restrizioni d'uso della PP e le altre possibilità espressive dei parlanti, come ad esempio le dislocazioni a sinistra (es. *La relazione finale la sta scrivendo Marta*, nell'esercizio proposto sotto), si potrebbero fornire coppie di immagini che rappresentano scene analoghe illuminate da un riflettore; l'apprendente deve completare i dialoghi utilizzando la costruzione che meglio focalizza l'elemento scenico illuminato dal riflettore⁹.

⁹ Le immagini utilizzate per costruire l'esempio sono tratte dai seguenti siti web:
<https://s3.amazonaws.com/thumbnails.illustrationsource.com/huge.22.114133.JPG>.
<https://imgkid.com/spotlight-icon.shtml>.

Figura 4. Esercizio con focus produttivo sul polo semantico della perifrasi progressiva



Questi primi esempi contengono un *prompt* (un sintagma nella battuta da completare) che suggerisce quale costruzione utilizzare; negli esempi successivi si dovrebbe lasciare maggiore libertà all'apprendente di selezionare la costruzione che ritiene più adeguata rispetto alle intenzioni comunicative del parlante, motivando la sua scelta.

6. CONCLUSIONI

In questo contributo abbiamo evidenziato il potenziale apporto della *Processing Instruction* alla costruzione di tecniche didattiche per la riflessione metalinguistica. L'analisi condotta su un campione di grammatiche d'italiano per stranieri ha infatti rivelato che gli apparati esercitativi tendono ad offrire principalmente esercizi che richiedono un *output* orientato più alla riproduzione della forma della costruzione che alla focalizzazione sul suo significato concettuale. Possiamo ipotizzare che questa tendenza, che al momento dobbiamo limitare all'argomento specifico della perifrasi progressiva preso in esame in questo studio, sia in realtà rivelatrice dell'intera impostazione degli apparati esercitativi contenuti in molte grammatiche pedagogiche. Alla luce dei risultati dell'indagine, abbiamo avanzato una proposta teorica di sequenza di apprendimento basata sul concetto di *Focus sulla Costruzione* e sui principi della *Processing Instruction*, allo scopo di guidare la progettazione consapevole di esercizi finalizzati all'interiorizzazione di una costruzione-target già presentata nella sezione teorica della grammatica. La discussione è stata accompagnata da esemplificazioni volte ad evidenziare come la sequenza di apprendimento possa essere operazionalizzata sul piano glottodidattico. In conclusione, riteniamo che gli argomenti sviluppati in questo contributo possano aprire a nuove prospettive di sviluppo e a nuove ipotesi di ricerca nell'ambito della didattica della grammatica, da corroborare con dati empirici raccolti in diversi contesti di apprendimento guidato della L2.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni P. E. (2015), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Utet Università, Torino.
- Chini M., Bosisio C. (2014), *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*, Carocci, Roma.
- Bertinetto P. M. (1986), *Tempo, aspetto e azione nel verbo italiano. Il sistema dell'indicativo*, Quaderni degli Studi di Grammatica Italiana, Accademia della Crusca.
- Bertinetto P. M. (1990), "Perifrasi verbali italiane, criteri di identificazione e gerarchie di perifrasticità", in Bernini G., Giacalone Ramat A. (a cura di), *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, FrancoAngeli, Milano, pp. 331-350.
- Bertinetto P. M. (1997), *Il dominio tempo-aspettuale. Demarcazioni, intersezioni, contrasti*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- Cadierno T. (2010), "El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua", in *Marco ELE*, 10: http://marcoele.com/numeros/numero_10/
- Ciliberti A. (2013), "La nozione di grammatica e l'insegnamento di L2", in *Italiano LinguaDue*, 5, 1, pp. 1-14:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3119/3310>.
- Cortelazzo M. A. (2007), "La perifrasi progressiva in italiano è un anglicismo sintattico?", in Autori Vari, *Studi in onore di Pier Vincenzo Mengaldo per i suoi settant'anni* (Volume II), Sismel - Edizioni del Galluzzo, Firenze, pp. 1753-1764.
- Daloiso M. (2018), "La spiegazione della perifrasi progressiva nelle grammatiche d'italiano per stranieri: analisi di alcuni testi e proposte glottodidattiche ispirate alla Linguistica Cognitiva", in *Italiano LinguaDue*, 10, 1, pp. 1-24:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/10384/9742>.
- De Knop S., De Rycker T. (a cura di) (2008), *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*, De Gruyter, Berlin/New York.
- De Knop S., Gilquin G. (a cura di) (2016), *Applied Construction Grammar*, De Gruyter, Berlin/New York.
- De Mauro T. (2016), *Nuovo vocabolario di base della lingua italiana*:
<https://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana>
- Durante M. (1981), *Dal latino all'italiano moderno. Saggio di storia linguistica e culturale*, Zanichelli, Bologna.
- Ellis R. (2002), "Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? A review of research", in *Studies in Second Language Acquisition*, 24, pp. 223-236.
- Fillmore C. J. (1988), "The mechanisms of «construction grammar»", in *Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 14, pp. 35-55:
<http://www.icsi.berkeley.edu/pubs/ai/mechanismsconstruction88.pdf>.
- Krashen S. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon, Oxford.
- Langacker R. W. (1987), *Foundations of Cognitive Grammar*, Stanford University Press, Stanford.
- Lee J., VanPatten B. (2003), *Making Communicative Language Happen*, McGraw Hill, New York.

- Long M. H. (1991), "Focus on form: a design feature in language teaching methodology", in *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*, II, 1, pp. 39-52.
- Niemeier S. (2017), *Task-Based Grammar Teaching of English. Where Cognitive Grammar and Task-Based Language Teaching Meet*, Narr, Tubinga.
- Palermo M. (2015), "Riflessione grammaticale e apprendimento", in Diadori P., Palermo M., Troncarelli D., *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Carocci, Roma, pp. 155-183.
- Porcelli G. (1994), *Principi di glottodidattica*, La Scuola, Brescia.
- Rastelli S. (2013), *Il processing nella seconda lingua. Teorie, dati sperimentali, didattica*, Carocci, Roma.
- Schmidt R. W. (1990), "The role of consciousness in second language learning", in *Applied Linguistics*, 11(2), pp. 129-158:
<http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20The%20role%20of%20consciousness%20in%20second%20language%20learning.pdf>.
- Spolsky B. (1978), *Educational Linguistics: An Introduction*, Newbury House, Rowley.
- VanPatten B. (1993), "Grammar teaching for the acquisition-rich classroom", in *Foreign Language Annals*, 26, pp. 435-450.
- VanPatten B., Cadierno T. (1993), "Explicit instruction and input processing", in *Studies in Second Language Acquisition*, 15 (2), pp. 225-243.
- VanPatten B., Sanz C. (1995), "From input to output: Processing instruction and communicative tasks", in *Second Language Acquisition Theory and Pedagogy*, pp. 169-185.
- VanPatten B. (1996), *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition*, Ablex Publishing Corporation.

Grammatiche analizzate

- Iacovini G., Persiani N., Fiorentino B. (2009), *Gramm.it. Grammatica italiana per stranieri*, Bonacci, Roma.
- Landriani M. R. (2012), *Grammatica attiva. Italiano per stranieri*, Mondadori Education, Milano.
- Mezzadri M. (2016), *GP. Grammatica pratica della lingua italiana*, Loescher, Torino.
- Nocchi S. (2011), *Nuova grammatica della lingua italiana*, Alma Edizioni, Firenze.
- Petri A., Laneri M., Bernardoni A. (2015), *Grammatica di base dell'italiano*, Casa delle Lingue, Barcellona.
- Tartaglione R., Benincasa A. (2015), *Grammatica della lingua italiana per stranieri*, Alma Edizioni, Firenze.